

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в игровой деятельности

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

Квалификационная работа
Допущена к защите
Зав. кафедрой
к.п.н., профессор О. В. Алмазова

дата

подпись

Руководитель ОПОП:
к.ф.н., доцент Л. В. Христюбова

подпись

Исполнитель:
Салопенко Надежда Владимировна,
обучающийся БД - 41 группы
очного отделения

подпись

Научный руководитель:
Хлыстова Елена Викторовна,
к.п.н., доцент кафедры специальной
педагогики и специальной психологии

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	7
1.1. Определение понятия эмоциональный интеллект в контексте изучения детей с нарушениями зрения.....	7
1.2. Нарушение зрения как фактор развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста.....	13
1.3. Специфические особенности игровой деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	21
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	27
2.1. Описание базы исследования и контингента обследуемых детей.....	27
2.2. Обзор и описание методик экспериментального исследования.....	30
2.3. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента.....	32
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....	39
3.1. Коррекционно-развивающая программа по развитию эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	39
3.2. Анализ результатов контрольного этапа исследования.....	46
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	55
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	61
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	62

ВВЕДЕНИЕ

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) одним из основным приоритетов определяет сохранение и укрепление физического и психического благополучия детей, в том числе их эмоционального интеллекта. В разделе ФГОС ДО «Социально коммуникативное развитие» отмечена необходимость развития социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирования готовности к совместной деятельности со сверстниками [50].

Эмоциональный интеллект — это феномен, объединяющий в себе способность дифференцировать и осознавать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями своих партнёров по общению [12].

Специальные исследования отечественных ученых, свидетельствуют о том, что психическое здоровье ребенка определяется его эмоциональным благополучием (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин и другие) [21].

Среди эмоций детей нередко существенное место занимают не только положительные, но и отрицательные эмоции, негативно влияющие как на общий психологический настрой ребенка, так и на все виды его деятельности, в том числе учебной [26].

В психолого-педагогической литературе описание эмоциональных состояний и чувств людей с нарушениями зрения представлено в основном по наблюдению или самонаблюдению (К. Бюрклен, А. Крогиус, Ф. Цех, и другие) эмоции и чувства человека, являясь отражением его реальных отношений к значимым для его объектам и субъектам, не могут не изменяться под влияний нарушения зрения, при котором сужаются сферы чувственного познания, изменяются потребности и интересы [7].

Незрячие и слабовидящие люди испытывают и проявляют те же эмоции и чувства, что и зрячие, хотя степень и уровень их развития отличаются [8].

Особенности развития эмоций как высших психических функций у детей с нарушением зрения могут возникать в связи:

- с трудностями взаимодействия с естественной средой, что находит свое отражение в задержке развития предметной и игровой деятельности;
- с трудностями взаимодействия с социальной средой и задержкой в развитии деятельности общения;
- с отсутствием или с ограниченностью, искаженностью зрительной информации о внешних проявлениях эмоциональных состояний других людей;
- с трудностями в формировании целостных представлений о ситуациях, которые являются причиной тех или иных эмоциональных переживаний и определяют контекст общения;
- с затруднениями в освоении и применении знаково-символических средств, передающих те или иные эмоциональные состояния [17].

В современной мире в дошкольных образовательных организациях можно найти множество детей с нарушениями зрения, у которых эмоциональные проявления сформированы на низком уровне. Для того, чтобы повысить адаптивные возможности таких детей, необходимо начинать развитие эмоционального интеллекта ещё в дошкольном возрасте [18].

Так как в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, она является эффективным фактором развития эмоционального интеллекта [50]. Игра позволяет организовать игровое общение, в котором вырабатываются

эмоциональные реакции на действия окружающих, а также игра позволяет моделировать эмоциональные состояния [14].

Таким образом наиболее действенным методом развития эмоциональных проявлений у детей является игровая деятельность, так как в соответствии с ФГОС ДО она способна развивать эмоциональную сферу ребёнка.

Цель выпускной квалификационной работы – Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в игровой деятельности.

Объект исследования выпускной квалификационной работы – эмоциональный интеллект детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Предмет исследования выпускной квалификационной работы – особенности развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в игровой деятельности.

Задачи выпускной квалификационной работы:

1. Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения;
2. Экспериментальное изучение особенностей эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в игровой деятельности;
3. Составление коррекционно-развивающей программы по развитию эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в игровой деятельности и частичная её апробация.

Методы выпускной квалификационной работы: игровой метод, наблюдение, беседа, метод проблемных ситуаций.

Гипотеза выпускной квалификационной работы: использование коррекционно-развивающей программы наряду с игровыми методами учебно-воспитательного процесса позволит углубить способность

дифференцировать и осознавать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями своих партнёров по общению у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Исследование проходило на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения — детского сада компенсирующего вида №569.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованной литературы (55 источников) и двух приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

1.1. Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме развития эмоционального интеллекта

Человеческая жизнь всегда наполнена разнообразными событиями, предметами, и любое явление затрагивает человека. Люди не только постигают объективную и субъективную действительность, но и принимают определенным образом любые объекты, события, других людей, свою индивидуальность, и все проявления активности индивидуума. Человек эмоционально сопереживает, то есть он показывает эмоции и проявляет чувства [9].

Большую освещенность проблема эмоционального интеллекта получила в рамках зарубежной психологии.

Идея развития эмоционального интеллекта возникла из понятия социального интеллекта, разработанного Г. Айзенком, Д. Гилфордом, Э. Торндайком [1].

С начала XX века психологи начали осуществлять поиск способностей, сопряженных с социально-эмоциональной областью психики. Основные эксперты, занимавшиеся психологическим изучением интеллекта, в том числе и социального (Г. Айзенк, Д. Векслер, Дж. Гилфорд, Ч. Спирмен, Э. Торндайк и другие) пришли к выводу, что все люди различаются по способности воспринимать окружающих и управлять ими, то есть действовать целесообразным способом в человеческих взаимоотношениях [4].

Профессор Эдвард Торндайк в двадцатом году двадцатого века дал определение социального интеллекта, описав его как «способность понимать людей, мужчин и женщин, мальчиков и девочек, умение обращаться с людьми и разумно действовать в отношениях с людьми» [27].

Значительный вклад в изучение интеллекта внёс Дэвид Уэкслер (англ. David Wechsler), определявший интеллект как совокупность способностей личности, направленных на совершение целенаправленной, разумной деятельности, плодотворное взаимодействие с окружающим миром. Уэкслер в 1940 году выпустил публикацию, где изложил мысль о том, что все способности человека можно разделить на «интеллектуальные» и «неинтеллектуальные». В «неинтеллектуальные» он включил аффективные, личностные и социальные, и пришёл к выводу, что именно данные способности играют решающую роль в достижении целей человеком, в течение всей жизни [4].

Понятие эмоционального интеллекта возникло в 1960-х годах. Впервые оно обозначилось в труде Майкла Белдока «Sensitivity to expression of emotional meaning in three modes of communication» (чувствительность к выражению эмоционального интеллекта в трех режимах общения) в 1964 году, а в 1966 году Б. Лойнер выпустил свою работу «Emotional intelligence and emancipation» (эмоциональный интеллект и эмансипация) [48].

Наивысшая степень развития идеи эмоционального интеллекта пришлась на конец XX века. В 1983 году была опубликована Говардом Гарднером (англ. Howard Gardner) модель интеллекта. Он выделил в интеллекте внутриличностный и межличностный компоненты. Способности, которые заключены им в эти понятия, напрямую относятся к эмоциональному интеллекту. Внутриличностный интеллект он понимал как «доступ к собственной эмоциональной жизни, к своим аффектам и эмоциям: способность мгновенно различать чувства, называть их, переводить в символические коды и использовать в качестве средств для понимания и управления собственным поведением» [12].

Уэйн Пэйн выпустил книгу по развитию эмоционального интеллекта «A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence» в восемьдесят пятом году XX века. А в конце восьмидесятых годов XX века Рувен Бар-Он сформулировал определение эмоционального коэффициента EQ (англ. Emotional Quotient, по аналогии с англ. Intelligence Quotient, IQ). В начале девяностых годов XX века Питер Сэловей и Джон Майер выпустили публикацию «Эмоциональный интеллект» (англ. Emotional Intelligence), которая чётко определила сегодняшнее представление эмоционального интеллекта. Данная публикация вызвала огромный интерес к теории эмоционального интеллекта, и повлекла за собой большое количество исследований на данную тему [4].

В девяносто пятом году XX века научный журналист Дэниэл Гоулман (англ. Daniel Goleman) издал научно-популярную книгу Emotional Intelligence, в которой подробно изложил историю развития идеи эмоционального интеллекта, представил современные научные представления и даже предложил свою модель эмоционального интеллекта, которая получила название смешанной модели [12].

В начале двадцать первого века исследование концепции эмоционального интеллекта продолжалось. Публикации по данной теме выпускали Говард Гарднер, Джон Майер, Константин Васили Петридис, Питер Сэловей [22].

В настоящее время в мире наибольшую популярность имеют три модели эмоционального интеллекта. Они различаются между собой, но соглашаются в значимости единственного навыка — умения управлять собственными эмоциями и эмоциями окружающих.

1 модель эмоционального интеллекта Майера — Сэловея (модель способностей).

Сейчас данная модель в психологии является основной, именно её используют для описания понятия эмоционального интеллекта. Модель

способностей подверглась критике отдельными учёными, к примеру Говардом Гарднером, за чересчур психометрический уклон [12].

Майер и Сэловей выделяют всего четыре звена эмоционального интеллекта:

1. Восприятие эмоций — способность идентифицировать эмоциональные проявления (по мимике, жестам, пантомимике, внешнему виду, походке, поведению, голосу) окружающих, а также распознать свои эмоции.

2. Использование эмоций для стимулирования мышления — способность индивида (неосознанно) активизировать свои интеллектуальные процессы, пробуждать в себе творческое начало, используя эмоции как движущую силу мотивации.

3. Понимание эмоций — способность находить причину возникновения эмоции, определять связь между эмоциями и мыслями, определять переход от одного эмоционального состояния к другому, предсказывать развитие эмоции со временем, а также способность объяснить эмоции во взаимоотношениях, понимать сложные (амбивалентные, неоднозначные) чувства.

4. Управление эмоциями — способность умирять, пробуждать и направлять свои эмоциональные реакции и эмоции окружающих для достижения поставленных целей. Сюда также относится способность принимать эмоции во внимание при конструировании логических цепочек, решении различных задач, принятии решений и выборе своего поведения [8].

2 смешанная модель.

Автором данной модели является американский научный журналист Дэниэль Гоулман. Он опубликовал её в своей книге, благодаря чему она приобрела большую популярность. Смешанная модель предполагает, что эмоциональный интеллект состоит из пяти компонентов [4].

1. Самопознание — способность отождествлять свои эмоциональные реакции, свою мотивацию при принятии решений, находить

свои сильные и слабые стороны, определять свои актуальные цели и ценности.

2. Саморегуляция — способность к самоконтролю эмоций, сдерживанию импульсов.

3. Социальные навыки — способность к выстраиванию отношений с окружающими, манипулированию людьми, подталкиванию их в желаемом направлении.

4. Эмпатия — способность учитывать чувства окружающих людей при принятии решений, а также способность к сопереживанию.

5. Мотивация — способность стремления к достижению цели ради факта её достижения [12].

3 модель эмоционального интеллекта (ESI) Рувена Бар-Она.

Модель Рувена Бар-Она (англ. Reuven Bar-On) была представлена в девяностых годах XX века в Канаде на конференции американской ассоциации психологов в городе Торонто [23]. Модель состоит из пятнадцати способностей:

1. Самоуважение — способность понимать и оценивать себя, видеть свои возможности и ограничения, сильные и слабые стороны, и принимать себя вместе со своими сильными и слабыми сторонами.

2. Эмоциональная осознанность — способность человека распознавать у себя наличие эмоции в данный момент времени, различать свои эмоциональные проявления и понимать причины их происхождения.

3. Ассертивность (Самовыражение) — способность ясно и конструктивно выражать свои чувства и мысли, а также в способности к мобилизации своей эмоциональной энергии, а также при необходимости проявлять твёрдость убеждений, стоять на своём.

4. Независимость — способность не зависеть от других эмоционально и только полагаться на себя.

5. Эмпатия — Способность, выражающаяся в распознавании, осознании и понимании эмоций и чувств окружающих людей.

6. Социальная ответственность — способность отождествлять себя как члена социума, конструктивно выстраивать партнерские отношения с другими людьми, проявлять заботу и брать на себя ответственность за других людей.

7. Межличностные отношения — способность плодотворного общения с помощью вербальной и невербальной коммуникации, способность к установлению и поддержанию взаимовыгодных отношений, основанных на чувствах эмоциональной близости, умение чувствовать себя свободно и комфортно в общении с людьми.

8. Стрессоустойчивость — способность результативно управлять своими эмоциональными проявлениями, за короткое время находить выход из сложившейся ситуации.

9. Контролирование импульсов — способность сдерживать свои эмоциональные реакции, воздерживаться перед соблазном.

10. Оценка действительности — способность сверять свои мысли и чувства с объективной внешней реальностью.

11. Гибкость — способность в короткие сроки корректировать свои чувства, мысли, представления и поведение в зависимости от меняющихся обстоятельств.

12. Решение проблем — способность устанавливать и формулировать проблему, а также находить для неё возможное продуктивное решение.

13. Самоактуализация — способность находить цели и стремиться к их достижению, к реализации своего потенциала.

14. Оптимизм — способность сохранять надежду и жизнерадостное отношение даже в непростых обстоятельствах.

15. Счастье (Благополучие) — способность чувствовать самоудовлетворённость, удовлетворение другими и жизнью в целом [49].

Проанализировав данные модели, можно прийти к выводу, что базовыми способностями в эмоциональном интеллекте у детей являются

идентификация собственных эмоциональных реакций, способность к распознаванию эмоциональных состояний окружающих, способность к самоконтролю эмоций.

1.2. Нарушение зрения как фактор развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста

Глаза являются ведущим познанием в восприятии окружающего мира. Орган зрения, в отличие от других органов чувств, опирается на сенсорные, перцептивные и апперцептивные процессы. В связи с этим за первые полгода развития зрительный анализатор формируется значительно быстрее, чем другие анализаторные системы [38].

Обнаружив зрительную информации, зрительное восприятие активизируется и начинает реагировать на неё. Затем выделяет, различает и анализирует признаки воспринимаемых объектов, до осмысления и присвоения данной информации образа восприятия. Затем зрительная информация в следствие аналитико-синтетической деятельности преобразуется в образ и хранится в памяти, где используется для соответствующей ситуации [13].

К созданию целостного образа предмета, являющегося базой мыслительных действий и операций, ребенок приходит после освоения обобщенных способов обследования, различения и объединения признаков и свойств предметов [46].

Нарушение зрения определяет процесс социализации ребенка. Если ребенка вовремя не адаптировать к окружающей среде, то у него появляются проблемы в контактировании с людьми и окружающей средой [20].

При резком падении зрения, ребёнок заново знакомится с окружающей средой, обучается ориентироваться в макро и микро пространстве, у него появляются затруднения в передвижении, общении и обучении [30].

Следует, что процесс психофизиологического развития детей с нарушениями зрения обусловлен зрительными патологиями. В дефектологии сформировался взгляд на первичный дефект и вторичные отклонения у детей с отклонениями в развитии [10].

Для детей с нарушениями зрения характерна следующая структура дефекта:

Первичный дефект (биологически обусловленный) — нарушение зрения,

Вторичный дефект — нарушение зрительного восприятия,

Третичный дефект — возникновение отклонений в развитии (эмоционально-волевая сфера, познавательная деятельность, физическое развитие, развитие речи, и так далее) [31].

Нарушение зрения является дефицитарным видом дизонтогенеза и представляет собой многочисленную вариативную группу, включающую лиц со слепотой (незрячие) и снижением зрительного восприятия (слабовидящие) [29].

По классификациям лица с остротой зрения в пределах от 0% до 0,04% входят в категорию незрячих. К ним относятся тотально слепые и слабовидящие (острота зрения от светоощущения до 0,04%) [31].

Важнейшим этапом становления ребёнка как личности, является период дошкольного детства. В периодизации выделены младший, средний и старший дошкольный возраста. Перестройка познавательной деятельности и личности ребёнка, а также его развитие, происходит в каждый возрастной этап, это незаменимое условие успешного перехода и освоение новой социальной роли – роли школьника [39].

Незрячие дети используют в получении информации осязание и слух. Перегрузка зрительного анализатора в течение длительного времени

негативно влияет на его дальнейшее развитие, поэтому слабовидящие с тяжелыми поражениями зрения, основную информацию будут получать на полисенсорной основе. Дополнительные данные об окружающей действительности дети получают в процессе использования остаточного зрения. Строго выполняя гигиенические требования, дети могут пользоваться зрительным анализатором при выполнении заданий, так как с остротой зрения от 0,05% до 0,2%, они входят в категорию слабовидящих [31].

Незрячим людям присущи как специфические закономерности развития, так и общие закономерности развития. Поэтому у незрячего ребенка дошкольного возраста можно выделить три характерные особенности.

Первая состоит в том, что в познании окружающего мира, незрячий ребёнок менее активен в сравнении со зрячим, поэтому у незрячего ребенка наблюдается общее отставание развития. Это проявляется в областях физического и умственного развития [17].

На пассивность и безынициативность незрячего ребенка указывали отечественные педагоги. «Чем позже произошла потеря зрения, тем сильнее связанная с ней психологическая травма. Потеря или нарушение зрения нередко порождают равнодушие не только к общественной, но и к личной жизни» [15].

Вторая особенность развития незрячего ребенка заключается в том, что периоды развития незрячих и зрячих детей проходят в разные сроки. Незрячий ребёнок будет развиваться медленнее, его знания и представления об окружающей действительности будут отрывочны, неполны и неточны до тех пор, пока ребенок не выработает способов компенсации слепоты [18].

Третьей особенностью развития является диспропорциональность. Она выражается в том, что функции и стороны личности, которые наименее зависимы от первичного дефекта (речь, мышление и так далее), легче корректируются и быстрее развиваются. Необходимо учесть, что

неравномерное развитие незрячих более выражено в дошкольном возрасте, чем в школьном [17].

Формирующиеся зрительные представления, у детей младшего дошкольного возраста, менее яркие и четкие, в сравнении с нормально видящими сверстниками. Процессы памяти: запоминание и воспроизведение развиваются с затруднениями вследствие неточности зрительных представлений, малого чувственного зрительного опыта. Замедленный темп развития речи объясняется недостатком активного общения со взрослыми и окружающим миром в долингвальный период, сужение познавательного процесса, слабая подражательная деятельность, замедленный темп развития двигательной сферы, средовые условия воспитания [24].

Не у каждого ребёнка с нарушениями зрения сформированы навыки самообслуживания. У детей наблюдаются фрагментарные представления, частично сформированные знания, умения и навыки в самостоятельном обслуживании. Взрослым, заботящимся о детях, и воспитателям нужно регулярно контролировать самостоятельные действия детей и помогать в формировании и совершенствовании навыков самообслуживания [40].

На занятиях по физической культуре и музыкально-ритмических занятиях, дети испытывают затруднения при выполнении упражнений. Это проявляется в скованности движений, малоподвижности, неуверенности в выполнении ритмичных действий, неуверенности, боязни пространства и так далее. Нарушение зрения негативно влияет на развитие познавательных процессов, а также на формирование личностной и эмоционально – волевой сферы ребёнка и осложняет его социализацию в обществе [41].

Искажение зрительных процессов наблюдается у детей среднего дошкольного возраста. Развитие внимания в данной возрастной категории заключается в поэтапном овладении произвольностью внимания. Свойства внимания, также нуждаются в развитии: происходит постепенное увеличение объема внимания и развивается его устойчивость, улучшается распределение и убыстряется его переключение [42].

Узнавание зрительных образов и процессы воспроизведения являются уязвимыми. Это напрямую зависит от особенностей зрительных ощущений и восприятий детей с нарушением зрения [13].

Вследствие зрительной депривации у детей возникает недоразвитие чувственной стороны речи, которое оказывает влияние на развитие вербальной коммуникации. Характерной особенностью детей с нарушением зрения является нарушение вербального опосредования [38].

Сюжетный рассказ данной категории детей обладает характерными чертами: ограниченный словарный запас, трудности в понимании значения и смыслового содержания слова [31].

На проводимых музыкальных занятиях у детей замечены некоторые трудности. Чувственное познание окружающего мира, является неотъемлемой частью психического развития. Представления о свойствах предметов и явлениях жизни, также формируются в процессе слухового восприятия. В его основе положено формирование звуковых образов, дающих возможность «озвучить» происходящее. Запас зрительных и слуховых представлений заметно беднее в сравнении с нормально видящими сверстниками [3].

Дети не могут адекватно оценить свое развитие зрительного анализатора, что влияет на уровень самооценки, делая его ниже и менее устойчивее. Это создает определённые трудности в общении с другими людьми. Трудности восприятия внешности партнера по общению, затруднения понимания эмоционального состояния собеседника, ограниченная возможность получения информации о внешнем облике человека возникают в результате нарушения зрительного восприятия [36].

Невербальная коммуникация детей обладает своими особенностями: дети не придают своим движениям выразительности, практически не используют жесты и мимику. Поэтому, наиболее значимым средством коммуникации является речь, так как невербальную сторону речи они понимают с трудом [45].

Высокоинформативным ресурсом обретение опыта для каждого ребёнка является ситуация общения. Однако у незрячих детей общение нередко оставляет негативное впечатление. из-за низкого адекватного восприятия и осмысления эмоционального переживания партнера по общению, слабовидящие дети испытывают затруднения в доверительном, диалогическом общении. Собеседник воспринимается ребёнком в качестве слушателя, и поэтому диалог превращается в монолог ребёнка [35].

Трудности в подражании и идентификации, из-за необходимого подкрепления, негативно сказываются на врожденной способности к синтонии (эмоциональное заражение и отклик). Это влечёт по мере подрастания детей затруднения в произвольных выразительных движениях. С возрастом мимические проявления детей с нормальным зрением становится выразительнее и генерализованнее, в то время как сходство в младенческом возрасте между незрячими и нормально видящими незначительны. У слепорожденных детей мимика не развивается и постепенно регрессирует [6].

Дети с нарушениями зрения испытывают трудности в восприятии положения фигуры и выполнении действий человеком, выражение им эмоциональных проявлений. При анализе сюжетных картин, слабовидящие дети пяти – семи лет с трудом считывают эмоциональные переживания героев, не опираются на их позу, мимику, жесты. Это осложняет осмысление и обобщение содержания сюжетной картины. Вышеизложенное обуславливает трудности понимания реальных эмоциональных переживаний людей в процессе общения. Таким образом, осознание и регуляция собственных эмоциональных состояний и овладение навыками восприятия эмоциональных состояний собеседника представляются трудными для слабовидящих и в младшем школьном возрасте. Дифференциация эмоций других детей является трудной для слабовидящих [54].

Зрение является ведущим анализатором в течении всей жизнедеятельности человека, в частности в старшем дошкольном возрасте.

Орган зрения — основное средство восприятия для слабовидящего ребёнка [10].

Система сенсорных знаний, формируется с затруднениями. Вторичные отклонения оказывают влияние на качество запоминания зрительного материала, что, в свою очередь, в дальнейшем сказывается на формировании мыслительных операций. Трудности восприятия образцов артикуляции связаны с особенностями формирования коммуникативной функции. Это составляет затруднения, возникающие при становлении звуковой стороны устной речи. Ограниченный объем воспринимаемого пространства и узкое поле деятельности ребёнка препятствует расширению словаря ребёнка. Это приводит к отклонению в формировании содержательной стороны коммуникативной функции речи. На качественное формирование речевой функции оказывает негативное влияние: бедность зрительных представлений, слабая дифференцировка зрительных образов, несформированная система сенсорных знаний [45].

У детей отсутствуют представления о том, как необходимо выполнять предметно-практические действия, а также оценивать качество производимых операций. Движения рук у детей имеют неточный, скованный характер. Нежелание выполнять ребенком задания, связанные с точными мелкими движениями рук: вырезывание по контуру, рисование, штриховка и тому подобное, связаны с быстрой утомляемостью, которая обуславливается перенапряжением [16].

Образы воображения и памяти, а также психологические системы формируются под влиянием недостаточных зрительных ощущений, восприятий, представлений в области чувственного познания. Во всех анализаторных системах происходят качественные изменения, возникают специфические особенности в формировании образов и понятий, речи, в соотношении образа с понятием в процессе мыслительной деятельности, в ориентировке в пространстве и так далее. Физическое развитие претерпевает значительные изменения — нарушение точности движений, их

интенсивности, становление специфической походки и других двигательных актов [7].

Успешная и зрелая личность ребёнка формируется с дошкольного возраста, это является одной из особенностей развития детей. Изучая окружающий мир, дети все время открывают для себя что-то новое. В дошкольном возрасте происходит активное обогащение словарного запаса детей, вырабатываются навыки успешной социализации, а также развиваются логические и аналитические способности. Дети тяготеют к активному взаимодействию и общению с окружающими, но, вследствие ограниченного количества речевых средств и умений, опыта коммуникации, которыми владеют дети данной категории, не могут реализовать свою потребность в общении [11].

Физическое и психологическое отставание в развитии детей, обусловлено нарушениями органов зрения, что приводит к лишению ребенка основных источников информации. Снижение активности у ребёнка оказывает влияние на игровую деятельность. На отставание в развитии детей с нарушениями зрения влияют: этиология, время и тяжесть возникновения нарушения зрения. Успешное развитие зависит от своевременно проведенной коррекционной работы [44].

Особенностями являются: ограниченность восприятия, запаздывание развития абстрактно-логического мышления, низкий объем чувственного опыта, общая медлительность ребенка, низкий уровень развития моторной активности, нарушение двигательных навыков, затруднения в пространственной ориентировке и так далее. А также важными особенностями являются затруднение в понимании эмоциональных состояний людей, в трудностях проявления и понимания собственных эмоций, что оказывает негативное влияние на эмоционально-волевую сферу [17].

1.3. Специфические особенности игровой деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения

Игра, являющаяся основной деятельностью ребёнка дошкольного возраста, способствует развитию его духовных и физических сил. Во время игры происходит совершенствование внимания, памяти, воображения, дисциплинированности, ловкости, отработка коммуникативных навыков. Помимо этого, игра представляет собой специфический, доступный дошкольному возрасту метод овладения общественным опытом [10].

Игра – независимая, непосредственная деятельность ребёнка, в которой осознаётся и исследуется окружающая среда. В ней раскрывается просторное поле, с целью выражения индивидуального творчества ребенка, его инициативности, формируются условия с целью коммуникативных действий и развития коллективной деятельности [32].

Всестороннее личностное развитие ребенка складывается в игровой деятельности, возникают существенные изменения в психике, которые обеспечивают переход на следующий, более высокий уровень развития. Детская игра наполнена всевозможными эмоциональными состояниями. Вышесказанное объясняет глобальный воспитательный потенциал игры [11].

Абсолютно каждый ребёнок испытывает влечение к игре. Трудности в возникновении и совершенствовании игр у слабовидящих, и незрячих детей, возникают из-за отсутствия зрения или его неполноценности. Это объясняет ограниченный жизненный опыт ребёнка, маленький круг общения, недостаток определенных взглядов и конкретных представлений, влияющих на развитие игровой деятельности [14].

Вышеперечисленное объясняет бедное количество игр, проигрывание однообразных сюжетных линий. Незрячие дети не знают игровые способы и действия с предметами, испытывают трудности при контактировании с партнерами по игре [33].

Активное познание окружающей действительности у незрячих и слабовидящих детей происходит в процессе игры. Любой вид игры (подвижные, дидактические, творческие или ролевые) для незрячего и слабовидящего ребёнка обладают опознавательной и развивающей значимостью [47].

В игре ребёнок научается различению предметов по форме, объёму, размеру, вкусу, звуку и практическому назначению. Благодаря этому, дети тренируют остаточное зрение и развивают другие сенсорные анализаторы: осязание, обоняние, слуховые, вкусовые и мышечные чувства. Игры подбираются целенаправленно и решают следующие задачи по совершенствованию коммуникативных навыков, обучению быстро реагировать на вопросы, сравнивать, сопоставлять, определять предмет по его своеобразным признакам, развитие умения переносить имеющийся опыт ребёнка в новую ситуацию [52].

У ребенка со слепотой игра самостоятельно не формируется. Незрячего ребенка необходимо учить играть. Перед воспитателем такого обучающегося ставится особая задача первоначального обучения игровой деятельности, с целью использования игры для последующего обучения и развития. Итак, для обучающихся с нарушениями зрения, большое значение приобретает обучение, оно сливается с игрой уже на предварительном этапе организации игровой деятельности [55].

Значимым средством ознакомления с окружающей действительностью для незрячего ребенка является игрушка. По этой причине, распознавание или неузнавание в игрушках знакомых объектов передает степень полезности использования этих игрушек для знакомства незрячих детей с окружающей их обстановкой [51].

Использование игрушек является первыми шагами в обучении игре. Звучащие игрушки, удерживающие внимание, привлекают детей младшего дошкольного возраста. Они их предпочитают больше других. Дети берут звучащий предмет и манипулируют с ним. Ударяя игрушкой по столу,

совершая различные манипуляции, даже из незвучащей игрушки, ребёнок пытается создать звук [19].

Поскольку у ребенка не сформирована познавательная самостоятельность, он не ориентирован на деятельность в новом пространстве, с новыми предметами, а незнакомые вещи не вызывают подлинного интереса, он неправильно использует игрушки. У Детей не сформированы навыки осязательного обследования предмета. Ощупывающие движения отмечаются у отдельных детей. Однако незрячие дети могут выделить индивидуальные у данной конкретной игрушки определительные признаки уже при ее схватывании. Предмет, который полюбился и заинтересовал ребёнка, он узнает легко, хотя зачастую это не взаимосвязано с наличием у него четкого и дифференцированного образа. Ребенок узнает игрушку по определенному сигнальному признаку, не совпадающем с основным признаком, данного предмета [24].

Успешное обучение игре приводит к тому, что в младшем дошкольном возрасте значительная часть незрячих детей избирательно использует простые звуковые игрушки и правильно их употребляет (пищащие зайцы, погремушки). Овладение такими более сложными звуковыми игрушками, как барабан, вертушка, требует специального показа и более подробного объяснения. Поэтому у детей младшей группы можно выделить две различные стадии игровой деятельности [38].

Первая – манипуляции с предметами, отличающиеся повышенной двигательной активностью, которая усиливается под влиянием позитивных эмоций, образующихся вследствие действий с игрушками. Данная стадии характеризуется желанием ребенка неоднократно, повторно передвигать предметы для игры, производить действия с ними. Но в тоже время, неспособность применять их согласно назначению, приводит к хаотичным манипуляциям совершаемые ребёнком [40].

Дети, находящиеся на второй стадии развития игровой деятельности, знают назначение реального предмета, который используется в роли

игрушки, но совершать манипуляции с ним не умеют, так как двигательные умения не сформированы, а моторика недоразвита. Например, ребенок знает, что такое ножницы, знает какие манипуляции с ними нужно совершать: резать, стричь, но при этом действует двумя руками [38].

Активное включение в творческую ролевую игру является новообразованием для незрячего ребенка среднего дошкольного возраста. Ребенок данного возраста с большим желанием берет на себя роль, однако, все игровые действия детей подчинены предметной ситуации, а не сюжету задуманной игры. Характер деятельности ребенка определяется предметами и игрушками. Дети стремятся выполнять всевозможные манипуляции с имеющимися предметами, а также всевозможные операции, которые можно данными предметами осуществить. Поэтому творческая игра носит обобщенный характер [46].

В группе старшего дошкольного возраста также есть дети, которые по тем или иным причинам находятся на стадии манипулирования или стадии предметных действий. Однако для незрячего ребенка старшей группы наиболее характерна развитая творческая игра с подчинением своих действий ее законам. Незрячий ребенок шести - семи – летнего возраста использует игрушки по назначению, а также проявляет стремление в мотивации своих действий и объяснении их, активно добивается взаимодействия со сверстниками. Это характерно для более высокого этапа деятельности. Ребенок находится в активном процессе создания игровой ситуации и стремится к подчинению всех своих действий определенной цели [30].

Дети с нарушениями зрения демонстрируют желание играть вместе со сверстниками. Однако, затруднения ориентирования в пространстве и в координации общей деятельности самостоятельно преодолеть они не могут. Вследствие вышеизложенного, при отсутствии помощи воспитателя, дети данной категории играют либо в одиночку либо находясь вблизи сверстников и, совершая простейшие действия, все возникающие затруднения пытаются

самостоятельно решить, при этом приговаривая, используя словесные описания. Между прочим, дети с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста, находят адекватное применение элементарным предметам, которые имеются у них под рукой, с целью заменить ими другие, которых не хватает в игре, придумывая те качества, которые диктуются заданной ситуацией. Например, палочка заменяет ложку либо градусник, а тюрючок служит табуреткой либо стульчиком. У детей, стесненных большими двигательными трудностями и сложностью ориентировки, отрыв действия от конкретного предмета идёт дальше. Их двигательная активность и игровая деятельность состоит лишь в процессуальных действиях или манипуляциях с предметами, а вся остальная ситуация додумывается и разрешается словесно [52].

Игру детей с нарушениями зрения характеризует диспропорциональность развития. Она, с одной стороны, заключается в отставании моторной сферы, страдающей вторично в результате потери зрения, и, с другой стороны, в сформированных знаниях об окружающем мире и уровне развития речи, которые опережают формирование двигательных навыков [53].

Для развертывания игры значительную роль имеет сформированный, сплоченный, взаимодействующий детский коллектив. Коллективная игра не возникает, если незрячие дети находятся на стадии манипуляции с игровыми предметами. Возникновение коллективной игры происходит после начала формирования предметных действий, связанных общей целью и воспроизведением ребенком определенной роли. Проигрывание ситуаций ставит перед незрячим ребенком необходимость установить отношения со своими сверстниками [20].

Отставание в развитии предметно-игровых действий, обедненность сюжета игры и снижение уровня совместных игровых действий детей является следствием фрагментарных представлений о предметах и действиях

с ними, из-за недостаточности чувственного опыта детей с нарушениями зрения [18].

Процесс овладения предметными действиями у детей продолжителен во времени. Игра для незрячего ребенка не является заменой реальных действий, а представляется самой жизнью, позволяя принимать активное участие в жизни социума. Поэтому овладение новыми действиями это – по существу и овладение реальной действительностью.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

2.1. Описание базы исследования и контингента обследуемых детей

Исследование проходило на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения — детского сада компенсирующего вида №569 (далее — МАДОУ), расположенном по адресу город Екатеринбург, улица Ломоносова, 89.

В МАДОУ реализуется адаптированная общеобразовательная программа дошкольного образования в группах компенсирующей направленности с приоритетным осуществлением деятельности по квалифицированной коррекции недостатков в физическом и психическом развитии детей с нарушениями зрения.

Коррекционная работа в МАДОУ осуществляется на основе «Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида» под редакцией Л. И. Плаксиной.

Для выявления индивидуальных особенностей каждого ребенка ведется и анализируется разработанная индивидуальные карты развития ребенка.

В МАДОУ созданы все необходимые материально-технические условия для полноценного и гармоничного развития личности ребёнка с учетом возрастных особенностей, психического и физического развития детей, отвечающие современным педагогическим требованиям, уровню образования и санитарным нормам, находящиеся в оптимальном состоянии.

В констатирующем этапе эксперимента приняли участие шесть испытуемых. Данную возрастную группу посещают дети от пяти до шести

лет. Гендерный состав группы – три девочки и три мальчика. Список испытуемых представлен в приложении 1.

Для более точного проведения эксперимента были составлены краткие психолого-педагогические характеристики детей экспериментальной группы.

Артём отзывчивый и добрый мальчик. Воспитывается в полной семье. Диагноз поставлен в раннем возрасте. Старательный ребёнок. Задания старается выполнять сам, просит помощи, если не справляется. Подвижный и неусидчивый ребенок. Стесняется, сначала присматривается к новому человеку, а только затем вступает в контакт. Адекватно реагирует на неудачи. Помощь взрослых принимает охотно. Внимание ребенка характеризуется неустойчивостью, частой переключаемостью. Артём быстро утомляется. Память кратковременная, но хорошая. В общении со сверстниками избирателен. Играть любит в шумные и подвижные игры, может самостоятельно организовать игру со своими друзьями, при этом прислушивается к пожеланиям других детей. Артём демонстрирует дружелюбное отношение к окружающим, ему нравится общаться со взрослыми. У ребёнка чаще всего преобладает хорошее настроение. Навыки самообслуживания сформированы. Одевается и раздевается сам, моет руки, правила поведения за столом соблюдает.

Ваня тихий и скромный мальчик. Контролирует и регулирует свои действия и эмоции. На занятиях спокоен, не отвлекается. Всегда старается найти ответ, когда его о чем-нибудь спрашивают. Любит рассуждать. Выполняет поручения старших до конца. Ваня не обидчив и не злопамятен. Во время разговора, когда кто-то из детей на него кричит, он спокойно объясняет этому ребенку, почему он поступил так. Ваня следит за собой и личными вещами. Ребёнок воспитывается в полном составе семьи. Дальнейший прогноз развития благоприятен. Развивающиеся психические процессы достигают возрастной нормы.

Егор контролирует своё поведение, адекватно реагирует на требования и замечания; обращается за помощью, при неудачном выполнении задания,

проявляет усилия для преодоления возникающих трудностей. Характер деятельности устойчивый, работает с интересом. высокая познавательная активность. Ребёнок стремится к новым знаниям. Ребёнок контактный. Егор хорошо знает правила поведения, формы общения, внимательный, способен сочувствовать и заботиться о других. Все поручения выполняет, может доводить дело до конца, владеет навыками самообслуживания. Ребёнок воспитывается в полной семье. Коррекционная работа началась год назад.

Катя тихая и скромная. Навыки самообслуживания сформированы. На занятиях быстро утомляется, задания выполняет медленно, неравномерно, но старательно и тщательно всё обдумывает. Помощь взрослого принимает, но сама не обращается. Избегание неудач. У девочки замечен познавательный интерес к игрушкам и книгам. В контакт вступает трудно. Девочка воспитывается в неполной семье. Коррекционная работа началась с трёх лет.

Лера опрятная, аккуратная, инициативная. Поведение ребёнка зависит от ситуации. Девочка знает как нужно себя вести в разных ситуациях и знает правила поведения, но не всегда следует им., часто поведение обусловлено непосредственными побуждениями. Не умеет вступать в контакт, испытывает затруднения при общении, которые связаны с неумением учитывать позицию собеседника. Отмечаются проявления негативного характера, в чередовании с положительными поступками. Отношение к результатам собственной деятельности всегда завышенное: «Ведь, правда, у меня получается лучше всех? », «Я, умница, да? ». Девочка живёт с мамой и бабушкой. В садик пошла в полтора года. коррекционная работа началась с трёх лет.

Яна энергичная и импульсивная. Переживает при неудачах. Старается задания выполнить до конца, направляющую помощь принимает, но сама за помощью обращается редко. Быстро устает при выполнении задания. Яна знает правила поведения и ведёт себя в соответствии с ситуациями. В контакт вступает трудно. Яна живет с мамой и папой. Коррекционная работа

началась в четыре года. Слабо ориентируется в эмоциональных состояниях окружающих людей.

2.2. Обзор и описание методик экспериментального исследования

Для проведения констатирующего этапа эксперимента были подобраны следующие методики: цветовой тест Макса Люшера; методика изучения проявлений эмоциональных реакций детей при разыгрывании сюжетных сценок А. Д. Кошелевой; методика, которая направлена на исследование понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке.

1 методика цветовой тест Макса Люшера.

Цель: установить особенности эмоционального развития, наличие тревожности и агрессивности у детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Стимульный материал: набор обучающих карточек серого (0), синего (1), зеленого (2), красного (3), жёлтого (4), фиолетового (5), коричневого (6) и черного (7) цветов.

Метод исследования: перед ребёнком раскладываются карточки, и ребенку предлагается выбрать из предложенного ряда цветовых карточек самый приятный для него в настоящее время цвет, далее наиболее приятный из оставшихся — и так до последней карточки. Выбранные ребенком цветовые карточки педагог откладывает. Все данные фиксируются в протокол в позициях от нуля до семи. Данная методика осуществляется два раза с интервалом в две — три минуты. Характеристика цветов (по Люшеру) включает в себя четыре основных и четыре дополнительных цвета.

2. Методика идентификации эмоций А. Д. Кошелевой.

Цель: изучение эмоциональных проявлений детей при разыгрывании сюжетных сценок.

Проведение исследования:

Детям предлагаются знакомые и понятные ситуации из жизни детей и предлагается их изобразить.

1. Девочку не приняли в игру, она отошла и села на диванчик, сильно расстроилась, низко опустила голову и молчит, вот-вот заплачет.

2. Мальчик потерял варежки, и на прогулке у него сильно замерзли руки, но он не хочет показать другим, что очень замерз.

3. Папа пришёл с работы уставший, старшая дочка приводит брата из садика.

4. Во время прогулки мальчик споткнулся и упал в грязь, его друзья смеются над этим; мальчику больно, воспитатель строго объясняет, что надо быть аккуратнее и что смеяться здесь совершенно не над чем, а нужно пожалеть.

5. Мальчик гордится за своего друга, который победил в соревнованиях.

I ситуация — показать обиду девочки.

II ситуация — как мальчик не хочет показать, что он замерз.

III ситуация — показать уставшее лицо папы, капризного плачущего мальчика и сочувственное лицо девочки.

IV ситуация — показать строгое лицо воспитателя, смеющихся и затем смутившихся детей, лицо мальчика, испытывающего боль.

V ситуация — показать неподдельную радость за другого.

Если дети недостаточно выразительно или неправильно изображают чувства и эмоции персонажей, экспериментатор вновь описывает ситуации и подробно рассказывает, что испытывает каждый из персонажей.

3. Методика Ю. А. Афонькиной, Г. А. Урунтаевой.

Цель: изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на сюжетных картинках

Стимульный материал: сюжетные картинки с изображением положительных и отрицательных поступков детей и взрослых.

Проведение исследования.

Ребенку последовательно показывают сюжетные картинки и задают вопросы: «Что делают дети (взрослые)? Как они это делают (дружно, ссорятся, не обращают внимания друг на друга и так далее)? Как ты догадался? Кому из них хорошо, а кому плохо? Как ты догадался?»

2.3. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента

Представленные диагностические методики, направленные на изучение особенностей идентификации и вербализации эмоций в различных условиях предполагают уровневую обработку данных. Результаты выполнения каждого задания соотносятся с уровнями. Для удобства оценки уровня развития исследуемых параметров у детей по итогам выполнения заданий всех диагностических методик каждый из выделенных уровней был соотнесен с определенным количеством баллов:

высокий уровень – 3 балла,

средний уровень – 2 балла,

низкий уровень – 1 балл

отказ от выполнения задания – 0 баллов.

В таблицах для удобства, ячейки, в которые занесены результаты окрашены в соответствующий цвет: высокий уровень (3 балла) – зеленый, средний уровень (3 бала) – синий, низкий уровень (1 балл) – красный.

1 методика цветовой тест М. Люшера.

Весь цветовой спектр предложенный ребёнку, разделен на основные (синий 1, зеленый 2, красный 3, желтый 4) и дополнительные цвета (фиолетовый 5, коричневый 6, черный 7, серый 0).

При отсутствии конфликта в оптимальном состоянии основные цвета должны занимать преимущественно первые пять позиции.

Основные цвета:

- 1) синий — символизирует спокойствие, удовлетворенность;
- 2) зеленый — чувство уверенности, настойчивость, реже упрямство;
- 3) красный — символизирует силу волевого усилия, наступательные тенденции, возбуждение;
- 4) желтый — активность, стремление к общению, экспансивность, веселость.

Дополнительные цвета:

- 5) фиолетовый;
- 6) коричневый;
- 7) черный;
- 0) серый.

Цвета, не входящие в основной спектр, символизируют негативные тенденции: тревожность, стресс, переживание страха, огорчения. Значение этих цветов (как и основных) в наибольшей степени определяется их взаимным расположением, распределением по позициям.

Первый выбор в тесте Люшера характеризует желаемое состояние, второй — действительное.

Для удобства анализа, каждый выбор ребенка был занесен в таблицу 1.

Таблица 1

Выбираемые ребёнком цвета

Имя	1 серия	2 серия
Артём	4 1 3 5 2 7 6 0	4 3 2 0 1 5 6 7
Ваня	3 5 4 6 1 2 7 0	2 3 5 4 1 0 6 7
Егор	1 2 5 6 4 7 3 0	2 1 4 3 5 7 0 6
Катя	5 1 2 0 3 4 7 6	5 1 2 3 4 0 6 7
Лера	6 5 3 4 2 0 1 7	5 4 2 3 1 6 0 7
Яна	5 3 2 4 1 6 0 7	5 3 4 2 1 6 0 7

Так как вторая серия показывает действительные результаты, то проанализировать целесообразнее её, для отражения наличия тревожности и агрессивности у детей дошкольного возраста с нарушением зрения и особенностей их эмоционального развития.

Из таблицы видно, что у Артёма выбраны – жёлтый, красный, зелёный, серый, синий, которые расположены на первых пяти позициях, но дополнительный цвет серый расположен на четвёртой позиции из этого можно сделать вывод о том, что у ребёнка есть негативные состояния, потребность освободиться от стресса, стремление к покою, отдыху. На последних позициях выбраны коричневый и чёрный, что означает стремление уйти из подчинения, негативное отношение к различным запретам.

Ваня выбрал цвета, которые находятся на первых пяти позициях, но четвертую позицию занимает фиолетовый. Ребёнок стремится к успеху, к самостоятельным решениям, преодолению преград в деятельности. Но у ребенка наблюдается тревожность, стресс невысокой деятельности. Ваня также выбрал в числе последних цветов коричневый и чёрный, что означает стремление уйти из подчинения, негативное отношение к различным запретам.

В выборе Егора основные цвета занимают первые четыре позиции, что говорит о том, что у ребёнка отсутствуют негативные проявления эмоциональных состояний, он стремится к признанию, к деятельности обеспечивающей успех. У ребёнка преобладают позитивные состояния. Но последний выбор ребёнка был сделан в пользу серого и коричневого, что означает стремление выйти из неблагоприятной ситуации, несколько завышенная самооценка.

У Кати первые пять позиций занимают основные цвета, но первую позицию занимает фиолетовый, это означает неопределённое настроение, стремление к согласию и гармонии. Последние позиции занимают коричневый и чёрный, что означает негативное отношение к различным запретам, стремление уйти из подчинения.

У Леры первые пять позиций занимают основные цвета, сперва она выбрала фиолетовый и жёлтый, что указывает на возбуждение, фантазирование, стремление к ярким событиям. Последними она выбрала

серый и чёрный, что означает отрицание каких-либо ограничений своей личности, активное стремление к деятельности.

Яна предпочтения отдала фиолетовому и красному, что символизирует некоторое возбуждение, увлеченность, активное стремление произвести впечатление. Последний выбор она сделала в пользу серый и черный, что стремление выйти из неблагоприятной ситуации, надежда на хорошие перспективы в будущем.

2 методика А. Д. Кошелевой.

Обработка данных: анализируется, как дети воплощают эмоциональные состояния героев в сценках. Делается вывод о выразительности и богатстве экспрессивно-мимических средств общения и о развитости умения понимать эмоциональные состояния других людей и сопереживать им. Проводится уровневая обработка данных.

Для удобства обработки, все данные по методике заносятся в таблицу 2. и каждое значение обозначается цветом(высокий – зеленый, средний – синий, низкий – красный)

Таблица 2

Правильность передачи эмоции

№	Имя	Ситуация					Среднее значение
		I	II	III	IV	V	
1	Артём	3	2	2	2	2	2.2
2	Ваня	3	2	2	3	2	2.4
3	Егор	2	2	2	2	2	2
4	Катя	2	1	1	1	1	1.2
5	Лера	2	1	1	2	1	1.4
6	Яна	1	1	1	1	1	1

Из таблицы видно, что в возрастной группе детей от пяти с половиной до шести лет правильность передачи эмоций сформирована на среднем уровне у Артёма, Вани и Егора, что составляет 50% от всей группы испытуемых. При передаче эмоции испытывали затруднения, но после направляющей помощи взрослого, объяснения эмоционального состояния

героя, дети передают эмоцию адекватно, но практически не используют экспрессивно - мимические средства общения.

Низкий уровень правильности передачи эмоций выявлен у Кати, Леры, Яны. Дети испытывали трудности в передаче эмоциональных состояний, даже после помощи взрослого.

Для удобства данные можно представить в виде круговой диаграммы на рисунке 1, на котором наглядно показано, что у детей с нарушениями зрения правильность передачи эмоции сформирована на среднем и низком уровне.



Рис.1. Распределение испытуемых в зависимости от уровня правильности передачи эмоций

3. Методика Ю. А. Афонькиной, Г. А. Урунтаевой.

Цель: изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на сюжетных картинках

Для обработки данных целесообразнее всего подсчитать число верных ответов по каждой картинке. Выявить, доступно ли детям понимание эмоциональных состояний взрослых и сверстников, заметить на какие признаки они опираются, кого лучше понимают: взрослого или сверстника. Данные соотносятся с уровнями развития понимания эмоциональных состояний сверстников и взрослых. Для удобства обработки, результаты заносятся в таблицу 3.

Таблица 3

Правильность понимания эмоции

Имя	Сюжетная картинка				Среднее значение
	1	2	3	4	
Артём	2	2	3	2	2.3
Ваня	2	3	2	3	2.5
Егор	2	2	2	3	2.3
Катя	2	2	1	2	1.8
Лера	2	1	2	3	2
Яна	1	2	2	1	1.5

Из таблицы видно, что в возрастной группе детей от пяти с половиной до шести лет правильность понимания эмоции на сюжетной картинке на среднем уровне сформирована у Артёма, Вани, Егора, Леры, что составляет 66,7% испытуемых. Дети при определении эмоций на сюжетных картинках с направляющей помощью педагога, самостоятельно определяли некоторые эмоциональные состояния героев.

Низкий уровень правильности понимания эмоций был выявлен у 33,3% испытуемых, а именно Кати и Яны. Испытуемые даже с разносторонней помощью, затруднялись в определении эмоциональных состояний.

Для удобства данные можно представить в виде круговой диаграммы на рисунке 2, на котором наглядно показано, что у детей преобладает средний уровень сформированности правильности понимания эмоций.



Рис.2. Распределение испытуемых в зависимости от уровня правильности понимания эмоций

В результате проведённого анализа всех методик можно сделать вывод о том, что испытуемые дети дошкольного возраста с нарушениями зрения имеют отличительные особенности в структурных компонентах эмоционального интеллекта.

В данной группе способности эмоционального интеллекта снижены и проявляются:

- в затруднении понимания эмоциональных состояний окружающих людей (они плохо распознают чувства окружающих, слабо понимают мотивы и поступки других людей),
- в трудностях различения собственных эмоциональных состояний,
- в затруднении контроля собственных эмоций.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

3.1. Коррекционно-развивающая программа по развитию эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения

Коррекционно-развивающая программа предназначена для развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста с нарушениями зрения. Кроме того данная программа помогает нормализовать процесс взаимодействия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения со зрячими сверстниками, ведь в процессе игры ребёнок учиться правильно выражать свои эмоциональные проявления, развивает коммуникативные навыки, нормы социального поведения.

Пояснительная записка.

Коррекционно-развивающая программа направлена на решение актуальной задачи, так как дети с нарушениями зрения испытывают затруднения в считывании эмоционального состояния другого человека, затрудняются в выражении собственных эмоций и чувств. Это приводит к нарушению социализации. Причиной недопонимания другого человека зачастую является страх, отчуждённость, враждебность. Успех ребёнка в межличностном общении зависит от того как, как он чувствует другого, может повлиять на него, не оскорбив и не вызвав агрессии. Важную роль играет способность осознавать свои чувства и действия в разные моменты общения с другими, то есть слушать и понимать самого себя. Всему этому необходимо учиться. Целесообразнее всего этому обучаться в игровой деятельности, ведь она является ведущей деятельностью для любого ребёнка.

Взрослые, сопровождающие детей, могут научить их понимать «язык эмоций» — научить присматриваться к лицам и жестам человека, к выражению глаз, улавливать изменения в интонации речи, замечать и понимать различные нюансы её звучания.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одной из образовательных областей является «Социально-коммуникативное развитие», в которой выделено приоритетное направление по развитию социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формированию уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье.

Насколько детям необходимо исследовать свой организм и окружающий мир, настолько им также необходимо исследовать и свой внутренний мир. Совершенствование логического мышления и кругозора ребенка еще не является залогом его будущей успешности в жизни. Для развития эмоционального интеллекта ребёнку необходимо овладеть следующими способностями:

- умение контролировать свои чувства так, чтобы они не «переливались через край»;
- способность сознательно влиять на свои эмоции;
- умение определять свои чувства и принимать их такими, какие они есть (признавать их);
- способность использовать свои эмоции на благо себе и окружающим;
- умение эффективно общаться с другими людьми, находить с ними общие точки соприкосновения;
- способность распознавать и признавать чувства других, представлять себя на месте другого человека, сочувствовать ему.

При составлении коррекционно-развивающей программы были использованы работы следующих исследователей: И. А. Пазухина «Давай

познакомимся! », Т. А. Данилина., В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина «В мире детских эмоций», С. В. Крюкова, Н. П. Слободяник «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь».

Программа предназначена для групповой и индивидуальной коррекционной работы дефектолога с детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Цель программы: создание условий для развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе игровой деятельности.

Задачи программы:

1. развитие способности понимания (осмысления) собственных эмоций и эмоций окружающих,
2. формирование навыков самоконтроля собственных эмоций,
3. развитие эмоционального взаимодействия с окружающими.

Адресат программы: дети дошкольного возраста с нарушениями зрения.

В программе были использованы следующие методы: игровой метод, организация совместной деятельности детей, метод проблемных ситуаций.

Способы реализации программы:

- использование игрового метода как ключевого в процессе занятий,
- использование индивидуального подхода, учитывая возможности каждого ребёнка для достижения конечной цели группы,
- Занятия состоят из связанных между собой игр, игровых ситуаций, игровых упражнений, которые подобраны с учётом поставленных коррекционных задач
- использование психогимнастических и подвижных игр релаксационных упражнений, направленных на выражение переживаний,

эмоциональных состояний, проблем с помощью движений, мимики, пантомимы.

- использование дидактического материала, а именно наглядных пособий, фотографий, рисунков, картинок.

Структура и содержание программы

1 блок «Я в мире эмоций»

Цель: формирование представлений об эмоциональном мире человека и способах управления им.

Задачи:

1. расширение представлений о эмоциях и чувствах,
2. закрепление умения различать и выражать эмоции,
3. развитие умения выражать эмоции в разных ситуациях.

2 блок «Я и Я»

Цель: способствовать самопознанию ребенка, помогать ему осознавать свои характерные особенности и предпочтения;

Задачи:

1. формирование навыков самопознания (обучение ребёнка самонаблюдению, пониманию и принятию своих чувств),
2. формирование навыков описания своих желаний и чувств,
3. закрепление навыков осознания своих эмоциональных и физических ощущений,
4. формирование навыков контроля своих эмоциональных проявлений.

3 блок: «Я в мире других»

Цель: учить эмоционально воспринимать и понимать окружающих, а также выражать собственные эмоции понятно для других

Задачи:

1. Расширение представления детей о различных способах коммуникации с окружающими,

2. формирование умения понимать собеседника по выражению лица, положению тела, жестам, проявлениям эмоций,
3. закрепление умения выражать свои эмоциональные реакции, мысли и чувства.
4. формирование позитивного отношения к сверстникам,
5. закрепление умения эмоционально воспринимать и понимать окружающих, а также выражать собственные чувства.

Программа рассчитана на 30 занятий продолжительностью 20-25 минут. Занятия необходимо проводить 3 раза в неделю.

Структура занятий стандартная и состоит из 3 этапов: организационный момент, включающий в себя ритуал приветствия и разминку; основная часть, направленная на решение поставленных задач в игровой деятельности; заключительная часть — подведение итогов занятия, ритуал прощания.

На занятиях включены зрительная гимнастика, а также различные упражнения на общую и мелкую моторику, которые способствуют снятию зрительного и эмоционального напряжения, что способствует переключению с одного вида деятельности на другой.

Также программа предполагает постоянное взаимодействие с родителями и с этой целью были составлены рекомендации, которые представлены в приложении 2.

Ожидаемые результаты: сформирована способность понимания эмоций (ребёнок может распознавать эмоцию, устанавливать факт наличия эмоционального переживания у себя или окружающих; может идентифицировать эмоцию, то есть установить, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек и найти для неё словесное выражение; понимает причины, вызвавшие данную эмоцию, и следствия, к которым она приведёт), способность управления эмоциями (ребёнок может контролировать интенсивность эмоций, прежде всего, приглушать довольно сильные эмоции; может контролировать внешнее выражение эмоций; может

при необходимости вызвать ту или иную эмоцию), способность распознавания эмоциональных состояний окружающих.

Таблица 4

Коррекционно-развивающая программа по развитию эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения

Блок программы	Цель занятий	Содержание занятий	Ожидаемые результаты
1 блок «Я в мире эмоций»	<p><i>Цель:</i> формирование представлений об эмоциональном мире человека и способах управления им.</p> <p><i>Задачи:</i></p> <p>1) расширение представлений об собственных эмоциях и чувствах, а также окружающих людей,</p> <p>2) закрепление умения различать и выражать собственные эмоции,</p> <p>3) развитие умения выражать свои эмоциональные проявления в соответствии с ситуацией.</p>	<p>В занятиях содержатся игры и упражнения, направленные на знакомство с эмоциями человека, опознавание своих эмоций, а также на распознавание эмоциональных реакций окружающих и развитие умения адекватно выражать свои эмоции.</p>	<p>сравнивать эмоции, различать пиктограммы, обозначающие различные эмоции; правильно выражать свои эмоциональные реакции, мысли и чувства;</p> <p>различать эмоции по схемам-пиктограммам;</p> <p>передавать заданное эмоц. состояние при помощи мимики, пантомимики, интонации;</p> <p>наблюдать за животными; изображать их голоса, характерные движения, настроения; употреблять в речи «волшебные» слова (спасибо, извините, пожалуйста, и т. п.);</p>
2 блок «Я и Я»	<p><i>Цель:</i> способствовать самопознанию ребенка, помогать ему осознавать свои характерные особенности и предпочтения;</p> <p><i>Задачи:</i></p> <p>1) формирование навыков самопознания (обучение ребенка самонаблюдению, пониманию и принятию своих чувств),</p> <p>2) формирование навыков описания своих желаний и чувств,</p>	<p>В этом разделе собраны игры и упражнения, направленные на развитие навыков самообладания и самоанализа, самоконтроля, внимания к самому себе, к своим переживаниям и желаниям;</p> <p>способности различать свои индивидуальные особенности (внешность, лицо, пол), свои мышечные и эмоциональные ощущения.</p>	<p>понимать свою индивидуальность, свой внешний и внутренний мир осознавать свое тело и его специфические особенности;</p> <p>понимать и описывать свои желания и чувства;</p> <p>осознавать свои эмоциональные и физические ощущения;</p> <p>воспроизводить выразительные позы и движения;</p> <p>контролировать свои эмоциональные реакции;</p> <p>подражать характерным движениям, позе, эмоциональным реакциям животных и видеть их аналогии в человеческом поведении;</p>

	3)закрепление навыков осознания своих эмоциональных и физических ощущений, 5)формирование навыков контроля своих эмоциональных проявлений.		
3 блок«Я в мире других»	<p><i>Цель:</i> учить эмоционально воспринимать и понимать окружающих, а также выражать собственные эмоции понятно для других</p> <p><i>Задачи:</i></p> <p>1)Расширение представления детей о различных способах коммуникации с окружающими,</p> <p>2)формирование умения понимать собеседника по выражению лица, положению тела, жестам, проявлениям эмоций,</p> <p>3)закрепление умения выражать свои эмоциональные реакции, мысли и чувства.</p> <p>4)формирование позитивного отношения к сверстникам,</p> <p>5)закрепление умения эмоционально воспринимать и понимать окружающих, а также выражать собственные чувства.</p> <p>6)Учить понимать различия между мальчиками и девочками в основных чертах характера и поведения.</p>	<p>В этом разделе представлены игры и упражнения, направленные на развитие у детей навыков совместной деятельности, чувства общности, понимания индивидуальных особенностей других людей; на формирование внимательного отношения к людям и друг к другу; развитие языка жестов, мимики и пантомимики, на понимание того, что кроме речевых существуют и другие средства общения.</p>	<p>оценивать поступки и видеть достоинства и недостатки собственного поведения и поведения окружающих взрослых в быту;</p> <p>уступать друг другу в конфликтных ситуациях; останавливать другого ребенка, если он делает что-то плохое;</p> <p>вести доброжелательный диалог, используя различные средства выразительности;</p> <p>выражать благодарность за проявление к ним внимания и доброты, распознавать чувства других людей через мимику, жесты, движения, интонацию различать определенные эмоциональные состояния взрослых и детей по особенностям жестов, мимики, движений;</p> <p>опознавать с помощью органов чувств хорошее и плохое настроение окружающих; оказывать помощь друг другу в игре и совместной деятельности;) делиться с друзьями сладостями и игрушками;)</p>

3.2. Анализ результатов контрольного этапа исследования

Для определения эффективности проделанной работы был проведен контрольный эксперимент. При проведении контрольного были использованы те же методики, что и в контрольном. Параметры оценки были сохранены.

1 методика цветовой тест М. Люшера.

Весь цветовой спектр предложенный ребёнку, разделен на основные (синий — 1, зеленый — 2, красный — 3, желтый — 4) и дополнительные цвета (фиолетовый — 5, коричневый — 6, черный — 7, серый — 0).

При отсутствии конфликта в оптимальном состоянии основные цвета должны занимать преимущественно первые пять позиции.

Основные цвета:

- 1)синий — символизирует спокойствие, удовлетворенность;
- 2)зеленый — чувство уверенности, настойчивость, реже упрямство;
- 3)красный — символизирует силу волевого усилия, наступательные тенденции, возбуждение;
- 4)желтый — активность, стремление к общению, экспансивность, веселость.

Дополнительные цвета:

- 5) фиолетовый;
- 6) коричневый;
- 7) черный;
- 0) серый.

Цвета. не входящие в основной спектр, символизируют негативные тенденции: тревожность, стресс, переживание страха, огорчения. Значение этих цветов (как и основных) в наибольшей степени определяется их взаимным расположением, распределением по позициям.

Первый выбор в тесте Люшера характеризует желаемое состояние, второй — действительное.

Для удобства анализа, каждый выбор ребенка был занесен в таблицу 5.

Таблица 5

Выбираемые ребёнком цвета

Имя	1 серия	2 серия
Артём	4 2 3 1 0 6 5 7	3 2 1 4 0 5 7 6
Ваня	2 3 5 4 1 0 6 7	2 1 3 4 5 0 6 7
Егор	2 1 4 3 5 7 0 6	1 3 4 2 6 5 0 7
Катя	5 2 1 3 4 0 6 7	1 2 4 3 0 7 6 5
Лера	5 4 2 3 1 6 0 7	4 2 3 1 0 5 6 7
Яна	5 3 4 2 1 6 0 7	3 2 4 1 0 6 7 5

Из таблицы видно, что у Артёма выбраны – красный, зелёный, синий, жёлтый, фиолетовый, которые расположены на первых пяти позициях, мальчик активно стремится к цели, к преодолению всех трудностей, а также к высокой оценке своей деятельности. У ребёнка не наблюдаются негативные проявления эмоциональных состояний, На последних позициях выбраны черный и коричневый, что означает стремление уйти из подчинения, негативное отношение к различным запретам.

Ваня выбрал цвета, которые находятся на первых пяти позициях. Первые два цвета зеленый и синий, означают позитивное состояние, стремление к признанию, к деятельности, обеспечивающей успех. Но у ребенка наблюдается стресс невысокой деятельности и тревожность. Ваня также выбрал в числе последних цветов коричневый и черный, что означает стремление уйти из подчинения, отрицательное отношение к различным запретам.

В выборе Егора основные цвета занимают первые четыре позиции, что говорит о том, что у ребёнка отсутствуют отрицательные эмоциональные состояния. У ребенка есть потребность во внимании со стороны других. Но последний выбор ребёнка был сделан в пользу серого и коричневого, что означает стремление выйти из неблагоприятной ситуации, несколько завышенная самооценка.

У Кати первые пять позиций занимают основные цвета, любимые цвета это синий и зеленый, это означает чувство удовлетворенности, спокойствия, стремление к спокойной обстановке, нежелание участвовать в конфликтах, стрессе. Последние позиции занимают коричневый и фиолетовый, что означает негативное состояние из-за неудовлетворенного стремления к гармонии.

У Леры первые пять позиций занимают основные цвета, сперва она выбрала жёлтый и зеленый, что указывает на в целом положительное настроение, желание поиска путей решения стоящих задач, стремление к самоутверждению. В последнюю очередь предпочтения были отданы черному и коричневому, что указывает на отрицательное отношение к различным запретам, стремление уйти из подчинения.

Яна предпочтения отдала красному и зеленому, что символизирует активное стремление к цели, к преодолению всех трудностей, а также к высокой оценке своей деятельности. Последний выбор она сделала в пользу черного и фиолетового, что указывает на поиск идеализированной ситуации.

2 методика А. Д. Кошелевой.

Обработка данных: анализируется, как дети воплощают эмоциональные состояния героев в сценках. Делается вывод о выразительности и богатстве экспрессивно-мимических средств общения и о развитости умения понимать эмоциональные состояния других людей и сопереживать им. Проводится уровневая обработка данных.

Для удобства обработки, все данные по методике заносятся в таблицу 6, и каждое значение обозначается цветом (высокий – зеленый, средний – синий, низкий – красный).

Правильность передачи эмоции

№	Имя	Ситуация					Среднее значение
		I	II	III	IV	V	
1	Артём	3	3	2	2	3	2,6
2	Ваня	3	3	2	3	2	2,6
3	Егор	2	3	3	2	2	2,4
4	Катя	2	1	2	1	2	2
5	Лера	2	2	1	2	1	1,6
6	Яна	1	1	2	1	2	1,4

Из таблицы видно, что в возрастной группе детей от пяти с половиной до шести лет правильность передачи эмоций сформирована на среднем уровне у Артёма, Вани и Егора, что составляет 66,7% от всей группы испытуемых. При передаче эмоции испытывали затруднения, но после направляющей помощи взрослого, объяснения эмоционального состояния героя, дети передают эмоцию адекватно, но практически не используют экспрессивно - мимические средства общения.

Низкий уровень правильности передачи эмоций выявлен у Кати, Леры, Яны, что составляет 33,3%. Дети испытывали трудности в передаче эмоциональных состояний, даже после помощи взрослого.

Для удобства данные можно представить в виде круговой диаграммы на рисунке 3, на котором наглядно показано, что у детей с нарушениями зрения правильность передачи эмоции сформирована на среднем и низком уровне.



Рис.3. Распределение испытуемых в зависимости от уровня правильности передачи эмоций

3. Методика Ю. А. Афонькиной, Г. А. Урунтаевой.

Цель: изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на сюжетных картинках

Для обработки данных целесообразнее всего подсчитать число верных ответов по каждой картинке. Выявить, доступно ли детям понимание эмоциональных состояний взрослых и сверстников, заметить на какие признаки они опираются, кого лучше понимают: взрослого или сверстника. Данные соотносятся с уровнями развития понимания эмоциональных состояний сверстников и взрослых. Для удобства обработки, результаты заносятся в таблицу 7.

Таблица 7

Правильность понимания эмоции

Имя	Сюжетная картинка				Среднее значение
	1	2	3	4	
Артём	3	3	3	3	3
Ваня	3	3	3	3	3
Егор	3	2	2	3	2,5
Катя	2	2	2	3	2,3
Лера	2	2	2	3	2,3
Яна	2	2	2	2	2

Из таблицы видно, что в возрастной группе детей от пяти с половиной до шести лет правильность понимания эмоции на сюжетной картинке на высоком уровне сформирована у Артёма и Вани, что составляет 33,7 % испытуемых. Дети самостоятельно, без помощи, адекватно передают эмоциональные состояния людей на каждой сюжетной картинке.

Средний уровень сформированности был выявлен у Егора, Кати, Леры, Яны, что составляет 66,7% при определении эмоций на сюжетных картинках с направляющей помощью педагога, самостоятельно определяли некоторые эмоциональные состояния героев.

Для удобства данные можно представить в виде круговой диаграммы на рисунке 4, на котором наглядно показано, что у детей преобладает средний уровень сформированности правильности понимания эмоций.



Рис.4 Распределение испытуемых в зависимости от уровня правильности понимания эмоций

Чтобы увидеть эффективность проделанной работы, результаты анализа констатирующего и контрольного этапов эксперимента, удобнее представить в виде гистограммы на рисунке 5.

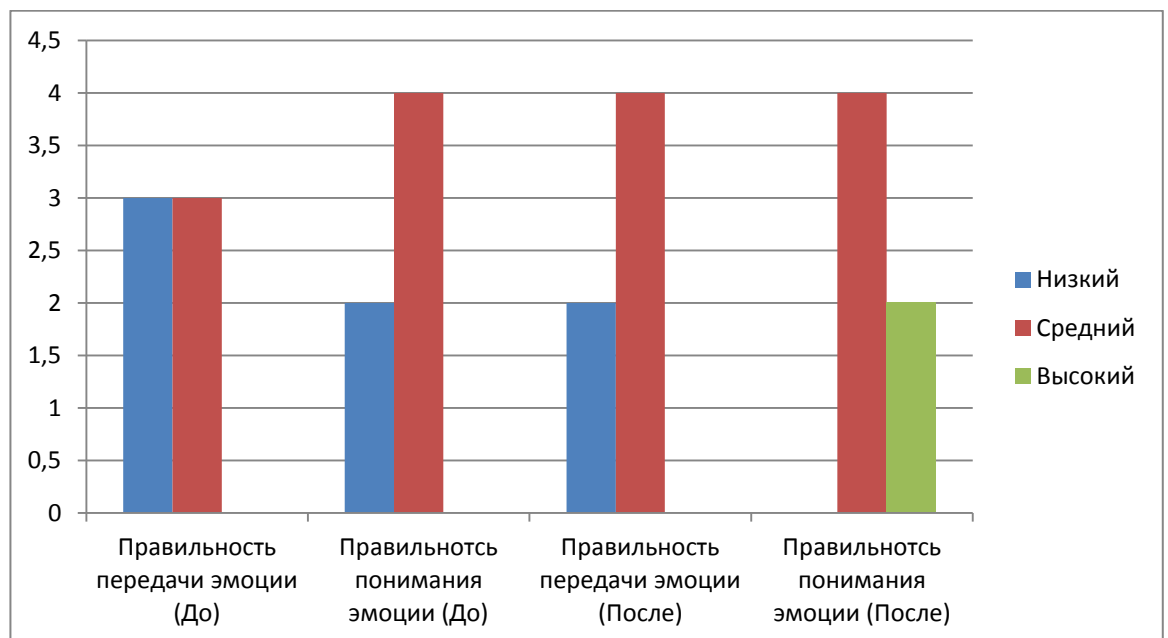


Рис.5. Сравнительный анализ контрольного и констатирующего этапа эксперимента

На основании проведенной коррекционной работы, направленной на развитие эмоционального интеллекта у дошкольников с нарушениями зрения в игровой деятельности, можно сделать следующие выводы:

На основе методических рекомендаций Т. А. Данилиной, И. А. Пазухиной, Н. П. Слободяник и других специалистов была проведена коррекционная работа по развитию эмоционального интеллекта. Для установления эффективности осуществимой работы был проведен контрольный эксперимент. Был осуществлен сравнительный анализ данных, полученных в результате констатирующего и контрольного эксперимента. Полученные результаты в сравнительном анализе позволяют говорить об улучшениях в эмоциональном интеллекте. В результате проделанной работы положительная динамика наблюдалась не у всех испытуемых. Это объясняется многими факторами: степенью тяжести нарушения, пропусками коррекционных занятий ребенком, не соблюдением рекомендаций родителями и многими другими условиями, которые важны и имеют значение для эффективной коррекционной работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дошкольный период детства ребёнка является основой всей его дальнейшей жизни. Именно в этот период происходит форсирование всех психических процессов ребенка, в том числе эмоционально-волевой сферы, в частности эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект — это феномен, объединяющий в себе способность дифференцировать и осознавать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями своих партнёров по общению.

Многие зарубежные и отечественные исследователи эмоционального интеллекта, такие как М. Зайднер, Д. В. Люсин, Дж. Мэттьюс, Р. Д Робертс отмечали, что эмоциональный интеллект состоит из способностей к опознанию, пониманию эмоций и управления данными эмоциями.

Зрение играет ведущую роль в процессе восприятия человека окружающего мира, а данный факт влияет на становление эмоционально-волевой сферы ребёнка в целом, а также эмоционального интеллекта в частности. При снижении зрения ребенок плохо различает эмоциональные проявления, не обращает внимание на жесты, пантомимику и мимические средства выразительности у собеседника. Это приводит к тому, что дети с нарушениями зрения не идентифицируют собственные эмоции и не распознают эмоциональные состояния окружающих, не контролируют свои эмоциональные проявления и не подражают эмоциям окружающих.

Игра является ведущим видом деятельности абсолютно каждого ребёнка. Поскольку развивающие способности игры безграничны, именно поэтому, лучше всего её использовать для развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Для организации коррекционной работы по развитию эмоционального интеллекта был проведён теоретический анализ литературы по проблеме

исследования. Были определены направления исследования и проведена организация констатирующего этапа эксперимента. Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что у детей выявлены нарушения структурных компонентов эмоционального интеллекта: дети испытывали большие затруднения при правильной передаче эмоции, а также при правильности понимании эмоций, изображенных на сюжетных картинках. У испытуемых возникали трудности при передаче эмоционального состояния с помощью жестов и пантомимики. По результатам констатирующего этапа эксперимента была составлена коррекционно-развивающая программа на основе методических рекомендаций Т. А. Данилиной, И. А. Пазухиной, Н. П. Слободяник. Для проверки результативности коррекционной программы был проведен контрольный эксперимент. Данные контрольного этапа эксперимента показали улучшение результатов, в некоторых случаях незначительное. У большинства детей отмечено улучшение структурных компонентов эмоционального интеллекта.

Проведенная коррекционная работа по развитию эмоционального интеллекта в игровой деятельности оказалась эффективной для большинства детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, так как не у всех детей нарушения зрения имеют тяжелый характер, и, практически, все дети находились с самого начала в коррекционной среде.

Таким образом, цель выпускной квалификационной работы достигнута и поставленные задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айзенк, Г. Ю. Интеллект: новый взгляд [Текст] / Г. Ю. Айзенк // «Вопросы психологии» — 1995. — №1 — С.111-132.
2. Алябьева, Е. А. Психогимнастика в детском саду [Текст] : методические материалы в помощь психологам и педагогам / Е. А. Алябьева. — М. : ТЦ Сфера, 2005. — 144 с.
3. Белкина, В. Н. Дошкольник: Обучение и развитие: Воспитателям и родителям [Текст] / В. Н. Белкина, Н. Н. Васильева, Н. В. Елкина. — Ярославль . : Академия развития, 2001. — 255 с.
4. Бредберри, Т. Эмоциональный интеллект: Самое важное [Текст] / Т. Бредберри, Д. Гривз. — М. : АСТ : АСТ МОСКВА, 2008. — 187 с.
5. Бубнова, И. В. Развитие компонентов эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения средствами тактильной книги [Текст] / И. В. Бубнова, Т. В. Слюсарская // Научный альманах — 2016. — №2-4 (16) — С. 146-151.
6. Буянова, А. Ю. Теоретические аспекты развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста [Текст] / А. Ю. Буянова, Е. Ю. Бледнова, С. Ю. Кудрявцева, Э. М. Зимуков // Образование и воспитание. — 2015. — №3. — С. 59-61.
7. Бюрклен, К. Психология слепых [Текст] / К. Бюрклен; Под ред. В. А. Гандера. — М. : Просвещение, 1934. — 264 с.
8. Вилюнас, В. К. Психология эмоций [Текст] / В. К. Вилюнас, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М. : Издательство МГУ, 1999. — 326 с.
9. Возрастная психология [Текст] : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология» / О. Б. Дарвиш; под ред. В. Е. Ключко. — М. : Пресс, 2005. — 264 с.
10. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. — СПб. : Лань, 2003. — 654 с.

11. Гаспарова, Е. М. Эмоции ребенка раннего возраста в игре [Текст] / Е. М. Гаспарова // Дошкольное воспитание. — 1981. — № 10. — С. 61-64.
12. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект [Текст] / Д. Гоулман. — М. : АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир. : ВКТ, 2009. — 478 с.
13. Григорьева, Л. П. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения [Текст] / Л. П. Григорьева, С. В. Сташевский. — М. : Просвещение, 1990. — 362 с.
14. Гринченко, И. С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе. [Текст] : Учебно-методическое пособие / И. С. Гринченко. — М. : «ЦГЛ», 2002. — 156 с.
15. Давыдов, В. В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] : Учебник для студентов пед. институтов. / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон; Под редакцией А. В. Петровского. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Просвещение, 1979. — 288 с.
16. Демьянчук, Р. В Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста [Текст] / Р. В. Демьянчук; Под редакцией Л. М. Шипициной. — СПб. : «Речь», 2003. — 240 с.
17. Евмененко, Е. В. Психология лиц с нарушениями зрения [Текст] Учеб. –иметод. пособие / Е. В. Евмененко, А. В. Трущелева. — Ставрополь. : Изд –во СГПИ, 2008. — 220 с.
18. Ермаков, В. П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения [Текст] / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. — М. : 1990. — 340 с.
19. Ермакова, Е. А. Игрушка и ее роль в воспитании ребенка с нарушением зрения [Текст] / Е. А. Ермакова, Е. В. Хлыстова // Сб. кон. НИЦ Социосфера / Урал. гос. пед.ун-т — Екатеринбург, 2012. — № 14 — С. 139 — 140.
20. Запорожец, А.В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраст [Текст] / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович. — М. : Педагогика, 1986. — 351 с.

21. Изард, К. Э. Психология эмоций [Текст] / К. Э. Изард. — СПб. : «Питер», 1999. — 464 с
22. Изард, К. Э. Эмоции человека [Текст] / К. Э. Изард. — М. : Директ - Медиа, 2008. — 954 с.
23. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2000. — 512 с.
24. Калинина, Р. Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду [Текст] / Р. Р. Калинина. — СПб. : Речь, 2003. — 211 с.
25. Крюкова, С. В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] : Практическое пособие / С. В. Крюкова, Н. П. Слободяник. — М. : Генезис, 2003. — 153 с.
26. Кряжева, К. Л. Развитие эмоционального мира детей [Текст] : популярное пособие для педагогов, психологов, родителей. / К. Л. Кряжева. — Ярославль. : Академия развития 1997. — 208 с.
27. Куницына, В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимодействие [Текст] / В. Н. Куницына, // Теоретические и прикладные вопросы психологии. — СПб, 1995 — Выпуск 1, ч. 1. — С.48-61.
28. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы, эмоции [Текст] / А. Н. Леонтьев. — М. : МГУ, 1971. — 40 с.
29. Литвак, А. Г. Практикум по тифлопсихологии [Текст] : Учеб.пособие для студентов дефектологических факультетов пед. институтов / А. Г. Литвак, В. М. Сорокин, Т. П. Головина. — М. : Просвещение, 1989. — 110 с.
30. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст]: учеб. пособие / А. Г. Литвак. — СПб. : Изд –во РГПУ, 1998. — 336 с.
31. Литвак, А. Г. Тифлопсихология [Текст] : Учеб. пособие для студентов пед. ин – тов по спец. Дефектология / А. Г. Литвак. — М. : Просвещение, 1985. — 195 с.

32. Минаева, В. М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры [Текст] : пособие для работников дошкольных образовательных учреждений / В. М. Минаева. — М. : АРКТИ, 2003. — 59 с.

33. Пазухина, И. А. Давай поиграем! Тренинговое развитие мира социальных взаимоотношений детей 3-4 лет: Пособие-конспект для практических работников ДОУ [Текст] / И. А. Пазухина. — СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005. — 282 с.

34. Пазухина, И. А. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4-6 лет: Пособие для практических работников детских садов [Текст] / И. А. Пазухина. — СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. — 271 с.

35. Редько, Л. Л. Социальное отношение и эмоциональный мир ребенка [Текст] / Л. Л. Редько. — М. : Илекса; Ставрополь : Сервисшкола. 2001. — 312 с.

36. Романов, А. А. Коррекция расстройств поведения и эмоций у детей: альбом игровых коррекционных задач [Текст] : пособие для детских психологов, педагогов, дефектологов, родителей. / А. А. Романов. — М. : «Плэйт», 2004. — 112 с.

37. Романов, А. А. Расстройства поведения и эмоций у детей в целом. Рабочая тетрадь специалиста. [Текст] : опросники, заключение, рекомендации, перечень игровых задач. / А. А. Романов. — М. : «Плэйт», 2004. — 32 с.

38. Солнцева, Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего дошкольного и школьного возраста [Текст] / Л. И. Солнцева. — М. : Владос, 1998. — 340 с.

39. Солнцева, Л. И. Воспитание и обучение слепого дошкольника [Текст] / под ред. Л. И. Солнцевой. — М. : Просвещение, 1967. — 286 с.

40. Солнцева, Л. И. Психология воспитания детей с нарушением зрения [Текст] : Учебник / Л. И. Солнцева; под. редакцией В. З. Денискина. — М. : Налоговый вестник, 2004. — 320 с.

41. Солнцева, Л. И. Психология детей с нарушениями зрения (детская тифлопсихология) [Текст] / Л. И. Солнцева. — М. : Классикс Стиль, 2006. — 256 с.
42. Солнцева, Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста [Текст] / Л. И. Солнцева. — М. : Просвещение, 1980. — 250 с.
43. Солнцева, Л. И. Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста [Текст] / Л. И. Солнцева. — М. : Просвещение, 1989. — 110 с.
44. Специальная педагогика [Текст] : Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипова, Л. И. Белякова; под ред. Н. М. Назаровой, 2 – е изд., стеретип. — М. : Академия, 2001. — 400 с.
45. Специальная психология [Текст] : учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений / Под ред. В. И. Лубовского — 3 изд., стер. — М. : Академия, 2006. — 464 с.
46. Стернина, Э. М. Теория и методика воспитания слепых и слабовидящих дошкольников [Текст] / Э. М. Стернина. — М. : Просвещение, 198. — 156 с.
47. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии [Текст] : Пособие для студентов пед. институтов, учащихся пед. училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Ю. А. Афонькина, Г. А. Урунтаева; под ред. Г. А. Урунтаевой. — М. : ВЛАДОС, 1995. — 291 с.
48. Ушаков, Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы [Текст] / Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков. — М. : «Институт психологии РАН», 2004. — 174 с.
49. Ушаков, Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект. Теория, измерение, исследования [Текст] / Д. В. Ушаков; под ред. Д. В. Люсина. — М. : «Институт психологии РАН», 2004. — 176 с.

50. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] : Принят Министерством образования и науки РФ от 17 окт. 2013 г. № 1155, 2013. — 22 с.

51. Хорош, С. М. Игрушка и ее роль в воспитании слепого дошкольника [Текст] / С. М. Хорош. — М. : Просвещение 1983. — 200 с.

52. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии [Текст] Работы советских психологов периода 1946 –1980 гг. / И. И. Ильева; Под ред. В. Я. Ляудис. — М. : Изд-во Московского университета, 1981. — 304 с.

53. Шипицына, Л. М. Албука общения: развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками [Текст] / А П. Воронова, О. В. Защирина, Т. А. Нилова, Л. М. Шипицына. — СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2010. — 192 с.

54. Широкова, Г. А. Развитие эмоций и чувств детей дошкольного возраста [Текст] / Г. А. Широкова. — Ростов н/Д. : Феникс. 2005. — 304 с.

55. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. — М. : Просвещение, 1978. —150 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 1

Список детей

№	Параметры	Дата Рождения	Офтальмологическое заключение
	Имя Отчество Фамилия		
1	Азанов Иван Николаевич	17.05.2011	Содружественное сходящееся альтернирующее косоглазие. Гиперметропия II степени обоих глаз.
2	Гилёв Егор Павлович	12.09.2011	Миопия высокой степени левого глаза. Анизометропия. Миопический астигматизм. Сходящееся косоглазие левого глаза
3	Котова Екатерина Александровна	21.10.2011	Анизометропия. Гиперметропия II степени левого глаза, III степени правого глаза.
4	Кретьова Яна Степановна	20.07.2011	Амблиопия IV степени. Расходящееся косоглазие. Частичная атрофия зрительного нерва
5	Симанюк Валерия Романовна	19.09.2011	Гиперметропия II – III степени обоих глаз. Сложный гиперметропический астигматизм обоих глаз.
6	Солнцев Артём Сергеевич	18.05.2011	Субатрофия помутнение роговицы хрусталика. Глиома зрительного нерва. Слепота правого глаза.

Методические рекомендации родителям и педагогам по развитию эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Эмоциональный интеллект – это способность понимать свои чувства и чувства других, умение управлять своими эмоциями и нести за них ответственность. Для того, чтобы человек был успешным в жизни, необходимо с раннего детства развивать эмоциональный интеллект

По поводу возможности развития эмоционального интеллекта в психологии существуют две противоположные точки зрения:

1) повысить уровень эмоционального интеллекта практически невозможно, поскольку это относительно устойчивая способность.

В то же время эмоциональные знания — вид информации, которой эмоциональный интеллект оперирует, — относительно легко приобретаются, в том числе и в процессе обучения.

2) эмоциональный интеллект можно и нужно развивать.

В связи с этим становится возможным и эмоциональное развитие, которое проявляется в сознательном регулировании эмоций.

Эмоциональный интеллект необходимо развивать, и целесообразно начинать это делать в дошкольном возрасте, так как основы будущей личности закладываются в детстве. А. Н. Леонтьева, считал, что дошкольный период является этапом первоначального, фактического склада личности.

На основе изучения психолого-педагогической литературы можно выделить следующие условия, которые способствуют адекватному развитию эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста:

1. Создание предметно-пространственной развивающей среды. Принципы создания предметно-пространственной развивающей среды обоснованы В. А. Петровским и Р. М. Чумичевой, которые считают о том,

что среда должна быть открыта ребенку, а ребёнок — окружающему миру природы, предметов и социальному миру. Среда должна способствовать стимулированию развития социального и эмоционального интеллекта дошкольников. Для этого в группах создаются мини-среды, насыщенные моделями, знаками и символами познавательно-интеллектуальной направленности социально-психологического содержания: произведения детской литературы, иллюстрации и сюжетные картинки, отражающие различные виды и формы взаимодействия людей, модели, изготовленные самими детьми, в том числе под руководством воспитателя, дидактические и развивающие игры, способствующие развитию умения распознавать эмоции, сортировать социальные события и другие. Особую ценность для детей представляют предметы среды, изготовленные ими.

2. Исходя из положения отечественной психолого-педагогической науки об игре как о ведущей деятельности в дошкольном возрасте, в качестве одной из главных форм организации развивающей деятельности в целостной технологии педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта выбрана игра (О. М. Дьяченко, А. В. Запорожец, А. А. Люблинская, Т. А. Маркова, Н. Н. Подъяков, А. П. Усова, Д. Б. Эльконин и другие).

3. Развитию эмоционального интеллекта способствуют любые сюжетно-ролевые игры, так как в них всегда отражаются те или иные социальные взаимоотношения (родственные, социально-ролевые), которые требуют эмоционального проигрывания. Педагогическое сопровождение развития эмоционального интеллекта в сюжетно-ролевой игре состоит как в идеях (сюжетах), предлагаемых детям для разыгрывания, так и в непосредственном участии самого педагога в игре, когда он берет на себя роль.

4. Тематика дидактических и творческих игр: «Узнай, о ком я говорю» (описание характерного поведения известных ребенку людей, их черт характера, варианты игры — «Следствие ведут», «Потерялся ребенок» и тому

подобное), «Я знаю много ласковых имен», «Я люблю тебя за то», «Хвасталки», «Умеем ли мы дружить», «Путешествие в сказочную страну» (наделение известных литературных персонажей противоположными или непредсказуемыми чертами характера).

5. Художественная литература для ознакомления представлена как фольклорными, так и авторскими произведениями. Кроме непосредственного восприятия литературных произведений используется такой прием, как задавание вопросов о намерениях и чувствах персонажей, о прогнозе дальнейших событий (в старшем дошкольном возрасте). А использование придумывания, досказывания, изменения хода или окончания произведения помогают ребенку присвоить именно ту информацию, которая актуальна для него в данный момент — ведь то, что стало предметом собственной творческой деятельности, несет в себе личностный смысл и личностное приобретение.

Характерной особенностью музыкальных произведений, их педагогический потенциал заключается в огромном влиянии на эмоциональный мир ребенка. Музыка — это и есть «овеществленная», озвученная, оформленная эмоция.

Значительный потенциал развития эмоционального интеллекта заложен в театрализованной деятельности, связанной с принятием на себя роли того или иного персонажа,

Одним из любимых и значимых для развития детей видов деятельности является изобразительная. В качестве содержания работы предполагается использование рисования, аппликации, художественный ручной труд по заданной тематике. В дальнейшем, продукты детского творчества становятся частью развивающей среды группы, пособиями и атрибутами для игр.

Но для того чтобы развивать социальное познание и эмоциональный интеллект детей, воспитатели и специалисты детских садов сами должны обладать достаточно высоким уровнем психологической и социальной компетентности. Необходима многоступенчатая система совершенствования

психологических знаний педагогов, включающая различные семинары, тренинги, практикумы, деловые игры, консультации.

Психолого-педагогические условия способствующие развитию эмоционального интеллекта:

- Создать в группе детского сада и дома психологически безопасное место, где чувства и потребности ребенка будут иметь первостепенное значение;
- Дать возможность пережить ребенку опыт принятия со стороны взрослого;
- Научить детей позитивно воспринимать сверстников и себя самого;
- Создать возможность получения детьми нетравмирующего опыта самопознания;
- Познакомить детей с некоторыми законами логики чувств и навыками, развивающими эмоциональный интеллект;
- Передать ценности уважительного отношения и серьезного отношения к своим и чужим чувствам.
- Большое значение имеет организация целенаправленной работы по формированию психологической компетентности родителей. Одна из основных целей: осознание родителями необходимости становления эмоционального интеллекта детей уже в младшем дошкольном возрасте.

Рекомендации для родителей по стимулированию развития эмоционального интеллекта дошкольников:

- Не ждать удобного момента, чтобы пообщаться. Начинать общаться со своим ребенком с самого рождения.
- Помнить, что родители являются примером для своего ребенка. Стараться быть честным, прямым, открытым и вежливым человеком в общении с другими людьми.

- Делится с детьми своими чувствами, каждый раз, когда необходимо объяснить свои действия, слова, настроение. Дети чувствуют, когда взрослые взволнованы или обеспокоены, и ценят, если им объясняют причину.

- Обеспечить ребенку практику. Предоставьте вашим детям такую возможность, позволяя им с самого рождения общаться с другими людьми, это могут быть не только сверстники, но дети и взрослые любого возраста.

- Создавать положительный эмоциональный фон в семье. Это улучшает самочувствие ребенка. Ребенок не может думать о других, если он сам плохо чувствует себя.

- Помогать своему ребенку распознавать различные эмоции и эмоциональные состояния по рисункам и фотографиям, которые напечатаны в различных журналах и газетах.

- Читать своему ребенку рассказы и стихи, «насыщенные» эмоциями.

Обсудите с ним поведение персонажей и возможные варианты поведения. Предложите внести изменения в сюжет или придумать другую концовку.

- Беседовать с ребёнком о прошедшем дне: спросить о том, что сегодня с ним происходило в детском саду или во дворе, как он воспринимал различные ситуации, какие у него возникли эмоции. Обсудить, какие варианты поведения были возможны, как воспринимали окружающие его поступки и как они бы реагировали на другое поведение. Дать ребёнку возможность высказать всё, что он думает, а затем вместе с ним выбрать подходящий способ поведения.

- Поощрять игру своего ребёнка с другими детьми. Именно в совместной деятельности ребёнок приобретает коммуникативные навыки.

- Помнить, что дети, открыто проявляющие свои эмоции, получают возможность творчески использовать их в своей жизни. При этом

важно разговаривать об эмоциях и чувствах, поскольку при проговаривании, назывании этих психических состояний ребёнок осмысливает эмоциональный опыт. А вот регулярное подавление эмоций влечет за собой появление страхов и неуверенности в себе, снижение способности к обучению.

- Поговорить с ребёнком на обычные темы: почему мы должны помогать друг другу, как другой человек почувствует себя, если мы ему поможем, и если нет; что мы чувствуем, когда ругаемся, и когда стараемся спокойно поговорить друг с другом; что делать, если друг грустит или радуется; что делать, если самому скучно; что нужно делать, если у тебя есть пирог, а у друга нет. Во всех этих ситуациях старайтесь показать ребенку, насколько важна ориентация на других людей.

- Снимать стресс у ребёнка с помощью двигательных упражнений.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта дошкольников – важный и необходимый этап в развитии личности ребенка. Важным условием становления эмоционального интеллекта дошкольников является первичная структура социализации – семья.

Эмоциональный интеллект обеспечивает понимание дошкольниками поступков и действий людей. Эмоциональный интеллект является формой социальной адаптации личности, что соответствует приоритетным задачам воспитания.